

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (10)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2410W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Partizipative und wissenschaftskommunikative Chancen der Digitalisierung

Eine Mixed-Method-Studie zu studentischen Motiven in der eigenen Produktion von Open Educational Resources

MIRJAM BRASSLER & SVEN SCHÖNIG

Zusammenfassung

Im Zuge der Digitalisierung stehen Hochschulen und Universitäten vor der Herausforderung, ihre eigenen Praktiken weiterzuentwickeln und die damit verbundenen Potenziale in Open Educational Practices (OEP) und Open Educational Resources (OER) zu nutzen. Aufgrund technischer, rechtlicher und persönlicher Unsicherheiten stellt die Produktion von OER bei Lehrenden oft eine Herausforderung dar. Geleitet von der konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie und dem Ziel studentischer Partizipation untersucht die vorliegende Mixed-Methods-Studie Motive und Gründe in der Erstellung von OER von 59 Bachelor-Studierenden. Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass Studierende vor allem altruistische Motive in der OER-Produktion haben, während die qualitativen Ergebnisse auf das partizipative Bildungsideal, den Mehrwert studentischer Innovativität und die Nähe zur Zielgruppe als Gründe hinweisen. Auf Basis dieser Befunde werden Hochschulen zur Implementierung einer *Open Policy* angehalten, um das Potenzial studentischer Motivation in ihrer eigenen Wissenschaftskommunikation durch Gestaltung von OEP in der Hochschullehre auszuschöpfen.

Schlüsselwörter: Open Educational Resources (OER); Open Educational Practices (OEP); studentische Partizipation; Digitalisierung; Wissenschaftskommunikation

Science communication and participation opportunities aligned with digitization

A mixed-method-study on students' motivation in their production of open educational resources

Abstract

Higher education institutions should adapt to changes brought about by digitization. The implementation of Open Educational Practices (OEP) and the production of Open Educational Resources (OER) have great potential for higher education development. However, due to technical and legal insecurities and lack of knowledge, educators often refrain from implementing OEP and producing OER. The present mixed-method study analyzes the motivation of 59 bachelor students to produce OER based on constructivism and with the aim of student participation. The quantitative results

indicate that students are primarily motivated by altruistic reasons in the production of OER. The qualitative results suggest that students are motivated by the participatory educational ideal, the additional value of students' innovation, and the closeness to the student target group. Based on these results, the present study suggests implementing an open policy in higher education to tap into the full potential of students' motivation to contribute to science communication in OEPs. Higher education institutions should adapt to changes brought about by digitization. The implementation of Open Educational Practices (OEP) and the production of Open Educational Resources (OER) have great potential for higher education development. However, due to technical and legal insecurities and lack of knowledge, educators often refrain from implementing OEP and producing OER. The present mixed-method study analyzes the motivation of 59 bachelor students to produce OER based on constructivism and with the aim of student participation. The quantitative results indicate that students are primarily motivated by altruistic reasons in the production of OER. The qualitative results suggest that students are motivated by the participatory educational ideal, the additional value of students' innovation, and the closeness to the student target group. Based on these results, the present study suggests implementing an open policy in higher education to tap into the full potential of students' motivation to contribute to science communication in OEPs.

Keywords: Open Educational Resources (OER); Open Educational Practices (OEP); Student participation; Digitization; Science communication

1 Einleitung

Im Zuge der Digitalisierung stehen Hochschulen und Universitäten vor der Herausforderung, ihre eigenen Praktiken zu reflektieren, anzupassen und neu zu entwickeln (Bellinger & Mayrberger, 2019; Ebner et al., 2021; Mayrberger, 2019; Stalder, 2018; Zawacki-Richter, 2020). Mit der zunehmenden Verbreitung digitaler Medien, Tools und Endgeräte hat die Diskussion um die Bewegung zu Open Education (OE), Open Educational Practices (OEP) und Open Educational Resources (OER) stark zugenommen (Cronin, 2017; Hilton, 2020; Mayrberger, 2019; UNESCO, 2019a).

OEP beschreiben „sowohl kollaborative Praktiken, die die Produktion, den Gebrauch und Weiterentwicklung von OER betreffen als auch pädagogische Praktiken, die partizipative Technologien und soziale Netzwerke der Interaktion, des Peer-Learnings, der Wissensproduktion und ein Empowerment der Lernenden betreffen“ (Cronin, 2017, S. 18, eigene Übersetzung). OER beschreiben „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen. Eine solche Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. [...]“ (UNESCO, 2019b, eigene Übersetzung).

Die Implementierung von OEP und der damit verbundenen Produktion von OER ist für Hochschulen als Institutionen und für Lehrende mit einem großen Potenzial und damit einer großen Motivation verbunden. Auf institutioneller Ebene werden für die Implementierung von OEP monetäre Motive in Form von Kostenreduktion (Falconer et al., 2016; Paskevicius, 2017), reputationsfördernde Motive zur Verbesserung der Profilbildung der Hochschule (Dos Santos, 2008; Falconer et al., 2016; Sclater, 2010), altruistische Motive in Form der Bereitstellung von Wissen (Carey et al., 2015; Sclater, 2010) und zukunftsgerichtete Motive zum Anstoß einer technischen Weiterentwicklung der universitären Infrastruktur (Falconer et al., 2016) genannt.

Auf der Ebene der Lehrenden werden professionelle Motive zur Verbesserung der eigenen Lehre (Green et al., 2018), ein erleichterter Zugang zu Lehr-Lern-Materialien (Green et al. 2018), die Weiterentwicklung der eigenen digitalen Kompetenzen (Cronin, 2017) und die Verbesserung der eigenen Reputation (OECD, 2007), kommerzielle Motive für eine potenzielle spätere Vermarktung der eigenen OER (OECD, 2007; Sclater, 2010) sowie altruistische Motive, der Gesellschaft etwas zurückzugeben (OECD, 2007; Sclater, 2010), die eigenen Studierenden in ihrer Entwicklung zu fördern (Cronin, 2017; Sclater, 2010) und das Etablieren einer offenen, partizipativen Lehr-Lern-Kultur (Cro-

nin, 2017; Green et al., 2018) berichtet. Mögliche Motive der Studierenden werden bis dato in der Diskussion und Forschung um OEP und OER nicht berücksichtigt.

Trotz dieser breiten Motivlage sind OEP und damit auch die Produktion und der Gebrauch von OER aufseiten der Lehrenden noch nicht weit verbreitet (Cronin, 2017; Deimann, 2018; Lechtenböcker, 2019; Mayrberger, 2019; Paskevicius, 2017; Rodés et al., 2019). In der Literatur werden dafür viele unterschiedliche Gründe diskutiert: mangelndes Bewusstsein (Lechtenböcker, 2019), Widerstand gegenüber technischen und pädagogischen Neuerungen (Hochschulforum Digitalisierung, 2016), lizenzrechtliche Unsicherheiten (Jung et al., 2016), mangelnde Unterstützung vonseiten der Hochschule (Kaatrakoski et al., 2017), mangelnde Zeit (Sclater, 2010) und mangelnde eigene digitale Kompetenzen (Cronin, 2017). Da Studierende im Vergleich zu Lehrenden eher mit der digitalen Welt verbunden sind (Watling, 2012) und ihre eigenen Präferenzen an Lehrmaterialien kennen (Deimann et al., 2015), könnten gerade diese besonders geeignet sein, OER zu erstellen.

Obwohl OER und OEP Trendthemen dieser Zeit sind, ist der empirische Forschungsstand zu Praktiken, Gebrauch und Wirksamkeit spärlich (Bellinger & Mayrberger, 2019; Cronin, 2017; Deimann, 2018; Otto et al., 2021; Mayrberger, 2019). Aktuell werden insbesondere wissenschaftliche Untersuchungen zu dem Einfluss von *Openness* auf innovative Lehr-Lern-Praktiken gefordert (Deimann, 2018; Paskevicius, 2017). Dieser Forderung kommt der vorliegende Beitrag nach und untersucht, aus welchen Motiven und Gründen Studierende in einer OEP-Lehrveranstaltung OER erstellen. Der Mehrwert dieses Beitrags liegt in der erstmaligen, explorativen Untersuchung der studentischen Perspektive in der eigenen OER-Produktion in einer einzelnen Lehrveranstaltung und den damit verbundenen potenziellen Ressourcen in der Hochschullehre.

In einem ersten Schritt wird die besondere potenzielle Rolle Studierender in der OER-Produktion auf Basis der Literatur zur OEP, Wissenschaftskommunikation, Lehr-Lern-Kultur und Hochschulkultur beschrieben. In einem zweiten Schritt werden das Lehr-Lern-Szenario in der Lehrveranstaltung „Sustainable Futures“ und die darin implementierten OEP sowie deren theoretische Fundierung erläutert, die Studierenden ermöglichen in interdisziplinären Teams OER in Form von Videos und digitalen Skripten zu erstellen. Darauf folgend wird der Mixed-Methods-Ansatz in einer Kombination aus quantitativer und qualitativer Analyse zur Untersuchung der studentischen Motive und Gründe für die eigene OER-Produktion erläutert und die Befunde vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Überlegungen zu OEP und OER diskutiert und Schlüsse für die Hochschulpraxis gezogen.

2 Studierende als Produzentinnen und Produzenten von Open Educational Resources (OER)

Bis dato hat sich die OEP, dass Studierende selbst im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Hochschule OER produzieren, noch nicht etabliert (Mayrberger, 2019; Wikimedia Deutschland, 2016). Es könnte aber viele Vorteile haben, die sowohl das OER-Produkt selbst, die Studierenden als auch die Lehr-Lern-Kultur und Hochschulkultur betreffen.

In der OER-Produktion könnten sich Studierende in einer Schlüsselposition befinden. Sie haben an der Hochschule die Rolle einer „Prosumentin“ oder eines „Prosumenten“ (Deimann et al., 2015). Das bedeutet, dass Studierende sowohl Lehrmaterialien konsumieren, indem sie an Vorlesungen teilnehmen und Lehrbücher lesen als auch Lehrmaterialien produzieren, indem sie Inhalte bearbeiten und bspw. eigenständig Zusammenfassungen oder Reader erstellen. Sie sind den Umgang mit digitalen Medien und Lehrmaterialien gewohnt (Watling, 2012). In diesem Sinne können Studierende als Produzentinnen und Produzenten von OER den Zeitgeist der Lehrmaterialien treffen. Sie wissen, was für sie ansprechend und nützlich ist (Deimann et al., 2015). Beißwenger (2010) und Cronin (2017) sprechen in diesem Zusammenhang von Authentizität. Außerdem können Studierende entscheidende Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sein, die ihr eigenes OER-Material weiterverbreiten (Deimann et al., 2015). Dies trifft den Kerngedanken von OER (Haubner & Hoyer, 2016).

Auch rechtlich sind Studierende in einer Sonderposition für die Produktion von OER an Hochschulen. Anders als bei Lehrenden, die die Veröffentlichungen ihrer erstellten Lehrmaterialien als OER erst mit ihrem Arbeitgeber, der Hochschule, absprechen müssen, sind Studierende als Urheberin und Urheber ihres Materials nicht an die Hochschule gebunden, da die Hochschule kein Anrecht und kein Verwertungsrecht an ihrer Arbeit hat (Haubner & Hoyer, 2016).

Ein weiterer Vorteil betrifft die Weiterentwicklung der Studierenden selbst. Projektarbeit in Form von OER-Produktion kann Studierende auf die Teamarbeit in der realen Arbeitswelt vorbereiten (Deimann et al., 2015). Auch dort werden sie mit großer Wahrscheinlichkeit in Eigenverantwortung problemzentriert arbeiten. Außerdem können Studierende ihre digitalen Kompetenzen in der OER-Produktion erweitern (Braßler, 2024). Folgt man dem Kompetenzmodell von Vourkari et al. (2022), so ist das „Erstellen von Inhalten“ eine wesentliche Dimension der digitalen Kompetenz. Zusätzlich ermöglicht die Beschäftigung mit und das Erstellen von OER die Erlangung von erweiterten Kenntnissen in Openness, OER und Lizenzierung (Paskevicius, 2017; Watling, 2012), die besonders für Studierende der Erziehungswissenschaften und des Lehramts für ihren weiteren Berufsweg von Vorteil sind (Wikimedia Deutschland, 2016). Nicht zuletzt ist die gemeinsame Produktion von OER in einem Team ein Teil der Open Science-Bewegung und erweitert damit die wissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden (Deimann et al., 2015).

Auch auf der Ebene der Lehr-Lern-Kultur und Hochschulkultur kann die Implementierung einer OEP zur Produktion von OER vonseiten der Studierenden eine revolutionäre Weiterentwicklung der Praxen an Hochschulen darstellen. Die Studierenden erleben sich in einem aktiven Lernprozess und befinden sich im Mittelpunkt ihres Lernens. Sie sind nicht nur Rezipientinnen und Rezipienten, sondern partizipieren aktiv (Deimann et al., 2015; Watling, 2012). Diese Studierenden-zentrierung steht im Gegensatz zur traditionellen Instruktionslehre (Watling, 2012) und hat das Potenzial, aktuelle Partizipationslücken Studierender zu schließen (Ditzel & Bergt, 2013; Mayrberger, 2019). Gerade in Bezug auf das aktuell viel diskutierte „Forschende Lernen“ bietet die Produktion von OER ein bisher noch nicht erschlossenes Potenzial (Watling, 2012; Wikimedia Deutschland, 2016). Studierende stellen sich ihre eigenen Forschungsfragen, finden Antworten und teilen ihre Ergebnisse aufbereitet als OER mit Interessierten. Die „Kultur des Teilens“ ist eine Revolution unseres Wissenschafts- und Bildungssystems und bedeutet eine unglaubliche Chance auf lokaler, aber auch globaler Ebene (Wikimedia Deutschland, 2016). Das Bewusstsein darüber, dass durch das Teilen ihrer Arbeit auch ein Nutzen für andere entsteht, kann eine große Motivationsquelle für Studierende sein (Ebner et al., 2015) und die Möglichkeit erhöhen, partizipative Chancen zu nutzen. Bis dato kam Studierenden in der Wissenschaftskommunikation eher die Rolle der Beobachtenden zu (Hofmann, 2013). Mit dem Zeitalter der Digitalisierung und der Welle der Entwicklung und Etablierung von OER kann sich dies bedeutend ändern. In diesem Zusammenhang wird auch von Wissenschaftskommunikation 3.0 gesprochen (Hofmann, 2013). Das bedeutet, dass Studierende aktiv am Wissenschaftsdialog teilnehmen, eigene Beiträge verfassen und diese zugänglich machen.

Neben allen wissenschaftlichen Überlegungen und Vermutungen darüber, welche Vorteile es haben könnte, dass Studierende OER erstellen, gibt es bis dato keine Befragung der Studierenden selbst. Der vorliegende Beitrag versucht, diese Forschungslücke zu schließen und fragt Studierende explizit nach ihren Motiven, im Rahmen einer Lehrveranstaltung OER zu erstellen. Das Vorgehen ist dabei explorativ und beleuchtet die studentischen Motive mithilfe eines Mixed-Method-Ansatzes in Kombination aus einer qualitativen und quantitativen Untersuchung.

3 Open Educational Practices (OEP) in der Lehrveranstaltung „Nachhaltige Zukunftsperspektiven – Sustainable Futures“

In diesem Abschnitt werden das Lehr-Lern-Szenario „Nachhaltige Zukunftsperspektiven – Sustainable Futures“ und die darin implementierten Open Educational Practices (OEP) sowie deren didaktische Begründung erläutert.

3.1 Beschreibung des Lehr-Lern-Szenarios

In dem Lehr-Lern-Szenario „Nachhaltige Zukunftsperspektiven“ (Braßler, Holdschlag & van den Berk, 2017) sind unterschiedliche OEP implementiert. Zum einen ist das Ziel, dass Studierende (Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften, Geowissenschaften) kollaborativ in interdisziplinären Teams OER in Form von Videos und wissenschaftskommunikativen digitalen Skripten erstellen. Zum anderen sind diverse pädagogische Praktiken implementiert, die die Studierenden in der OER-Produktion unterstützen. Als *Blended-Learning*-Szenario konzipiert, ermöglicht das Lehr-Lern-Szenario „Nachhaltige Zukunftsperspektiven“ teilnehmenden Studierenden, ein selbst gewähltes Thema der Nachhaltigkeit zu bearbeiten, fachübergreifende Lösungsansätze zu entwickeln und gemeinsam ein wissenschaftliches Paper als digitales Skript zu schreiben. Die Studierenden behandeln Fragen, wie z. B. „Wie kann jede und jeder zu einer nachhaltigen Abfalltrennung in Hamburg beitragen?“ oder „Wie kann man die Integration Geflüchteter nachhaltig gestalten?“. Im Anschluss entwickeln die Studierenden ein Storyboard, das beschreibt, wie sie ihre OER-Videos drehen möchten, um ihre Ideen und Lösungsansätze anschaulich darzustellen. Auf die jeweiligen Storyboards der Teams erhalten die Studierenden offenes Peer-Feedback und können ihre Drehplanung ggf. anpassen.

Gerahmt von drei Präsenzveranstaltungen erhalten die Studierenden während ihrer Arbeitsphasen folgende Unterstützungsangebote vonseiten der vier Lehrenden:

- Fachexpertise *on demand*: wöchentliche Sprechstunden zu fachlichen Fragen in der Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaften oder Geowissenschaften
- Team-Krisen-Support *on demand*: wöchentliche Sprechstunden zur Klärung von Konflikten innerhalb der interdisziplinären Studierendenteams
- Media-Expertise *on demand*: individuelle Vereinbarung von Terminen zur Unterstützung in der Videoproduktion
- bereitgestellte Online-Arbeitsräume
- monodisziplinäre Fachforen online und in Präsenz zum fachlichen Austausch mit den Peers der eigenen Disziplin
- Online-Tutorials zur Erstellung von Videos (Konzept, Videodreh, Equipment, Videoschnitt).

Die entstandenen OER-Produkte der Studierenden werden im Anschluss sowohl über einen Blog als auch über eine Plattform offener Lerninhalte zugänglich gemacht. Die Studierenden erhalten für die Teilnahme am Seminar 6 ECTS und eine Note auf ihre OER-Produkte.

3.2 Theoretische Fundierung

Die theoretische Grundlage des Lehr-Lern-Szenarios „Nachhaltige Zukunftsperspektiven – Sustainable Futures“ fundiert in der praxistheoretischen Perspektive zu OEP sowie der lerntheoretischen und didaktischen Perspektive des Konstruktivismus und der demokratischen Partizipation.

3.2.1 Open Educational Practices

Im Sinne einer praxistheoretischen Perspektive lohnt es sich, das durchgeführte Lehr-Lern-Szenario „Nachhaltige Zukunftsperspektiven“ hinsichtlich seiner OEP zu analysieren. Folgt man den vier Dimensionen nach Bellinger und Mayrberger (2019), gibt es OEP im „eher sehr weiten“, „eher weiten“, „eher engen“ und „sehr engen“ Sinne. Unter „eher sehr weiten Sinne“ verstehen die Autorinnen die Etablierung von Open Pedagogy-Ansätzen auf institutioneller Ebene oder in Form von Edu-Labs. Unter OEP im „eher weiteren Sinne“ verstehen die Autorinnen pädagogisch-partizipative Lernszenarien, während OEP im „eher engen Sinne“ sich auf die Produktion, Nutzung und das Remixen von OER beziehen. OEP im „sehr engen Sinne“ verstehen Bellinger und Mayrberger (2019) als die Verwendung von OER in offenen oder geschlossenen Lernszenarien. Das Lehr-Lern-Szenario „Sustainable Futures“ adressiert demzufolge zwei unterschiedliche OEP-Dimensionen. Es nutzt zum einen eine OEP im „eher weiten“ Sinne, da die Offenheit des didaktischen Szenarios darauf abzielt, dass Studierende aktiv partizipieren. Zum anderen nutzt das Lehr-Lern-Szenario OEP im

„eher engeren“ Sinne, da es ausdrücklich die Produktion von OER auf Mikroebene einer Lehrveranstaltung fokussiert. Die Wissensgegenstände werden von den Studierenden fachübergreifend co-kreiert, frei lizenziert und öffentlich zugänglich gemacht.

3.2.2 Konstruktivismus

Im Sinne einer lerntheoretischen und didaktischen Perspektive lässt sich das Lehr-Lern-Szenario der gemäßigt konstruktivistischen Position zuordnen (zur Übersicht: Reinmann & Mandl, 2006). Die Studierenden stehen im Zentrum ihres eigenen Lehr-Lern-Prozesses, lernen anhand eines selbst gewählten Ausgangsproblems der Nachhaltigkeit, betrachten dieses multiperspektivisch aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, durch die hohe Praxisorientierung authentisch und situiert, im sozialen Austausch in ihrem Team und regelmäßiger Reflexion in den Plenumsveranstaltungen. Insbesondere durch den interdisziplinären Ansatz im Lehr-Lern-Szenario haben die Studierenden die Möglichkeit, Inhalte der Fremddisziplin für sich zu entdecken (rekonstruieren), ihr jeweiliges Fachwissen fachübergreifend zu integrieren (konstruieren) und die jeweiligen Grenzen ihrer eigenen Disziplin aufzudecken (dekonstruieren) (Braßler, 2023). Den Lehrenden kommt hierbei eine unterstützende Rolle (diverse Expertisen *on demand*) zu, während die Studierenden den Prozess aktiv gestalten.

3.2.3 Partizipation

Demokratische Partizipation und Demokratiebildung ist ein zentrales Ziel der Hochschulbildung. In diesem Sinne wurde das Lehr-Lern-Szenario mit einer hohen studentischen Partizipation konzipiert. In dem adaptierten Stufenmodell für Typen und Formen von Partizipation (Mayrberger, 2019), werden vier Typen der Partizipation unterschieden:

1. Typ 1: Nicht-Partizipation
2. Typ 2: Vorstufen der Partizipation; Pseudo- oder Schein-Beteiligung
3. Typ 3: Partizipation
4. Typ 4: volle Autonomie; über Partizipation hinaus.

Dem folgend ermöglicht das Lehr-Lern-Szenario Typ 3 in der Partizipationsform der Selbstbestimmung. Studierende initiieren ihr eigenes Themenfeld der Nachhaltigkeit und produzieren im Sinne der OEP eigene OER, während Lehrende das Vorhaben partnerschaftlich in ihrer eigenen Lehre verankert fachlich und technisch unterstützen.

4 Methoden

Im folgenden Abschnitt werden die Stichprobe unter den teilnehmenden Studierenden am Lehr-Lern-Szenario zur OER-Produktion sowie die Mixed-Method-Untersuchung der Motive und Gründe der studentischen OER-Produktion beschrieben.

4.1 Stichprobe

An der Erhebung nahmen 59 Bachelor-Studierende (33 weiblich, 26 männlich) der Fächer Erziehungswissenschaften (16.9%), Geowissenschaften (27.1%), Psychologie (37.3%) und Volkswirtschaftslehre (16.9%) teil. Eine Teilnehmerin gab in der Befragung kein Studienfach an. Die Studierenden waren zwischen 19 und 41 Jahre alt ($M = 23.6$; $SD = 3.85$). Die Erhebung wurde am Ende des Seminars (d. h. nach Erstellung der OER) durchgeführt.

4.2 Instrumente

Im Folgenden werden die Messinstrumente zur quantitativen Erhebung der studentischen Motive der OER-Produktion und zur qualitativen Erhebung der studentischen Begründung ihrer Rolle in der OER-Produktion beschrieben.

4.2.1 Quantitative Erhebung: Studentische Motive der eigenen OER-Produktion

Um quantitativ zu untersuchen, welche Motive für Studierende bei der Erstellung von OER relevant sind, wurde ein Messinstrument auf Basis des Reports „Giving Knowledge for free“ der OECD (2007) konstruiert. Dort werden vier Hauptmotive für Lehrende bei der Erstellung von OER aus der bestehenden Forschungsliteratur extrahiert und definiert: 1. Altruistic or community support reasons, 2. Personal non-monetary gain, 3. Commercial reasons, 4. It is not worth the effort to keep the resource closed (S. 66). Diese wurden zum Zweck dieser Arbeit umbenannt in die Subskalen „Altruistische Motive“, „Persönliche Motive“, „Kommerzielle Motive“ und „Pragmatische Motive“. Ausgehend davon wurden zu jeder der vier Subskalen drei Items zum Ankreuzen erstellt. Die Studierenden konnten auf einem Papierfragebogen somit aus zwölf Antwortmöglichkeiten die für sie relevanten Motive bei der Erstellung von OER auswählen; Mehrfachnennungen waren hierbei möglich.

Die Subskala „Altruistische Motive“ beschreibt in diesem Kontext Motive, OER bereitzustellen, um primär andere Personen damit zu unterstützen und sie an der eigenen Arbeit teilhaben zu lassen. Beispielitem: „Teilen ist eine gute Sache.“

Die Subskala „Kommerzielle Motive“ erfasst, inwieweit Studierende davon motiviert waren, einen finanziellen Vorteil aus der Veröffentlichung der OER ziehen zu können. Beispielitem: „Wenn das Produkt bei anderen ankommt, könnte ich es überarbeiten und später kommerziell nutzen.“

Persönliche Motive umfassen bei der vorliegenden Erhebung, inwieweit Studierende durch die Aussicht auf nicht-monetäre, aber ideell wertvolle Vorteile motiviert waren, OER zu erstellen. Beispielitem: „Ich und mein Produkt werden öffentlich wahrgenommen.“

Pragmatismus im Rahmen der Subskala „Pragmatische Motive“ bezieht sich darauf, dass die Veröffentlichung von OER keinen direkten eigenen Nutzen, aber einen potenziellen Mehrwert für andere mit sich bringt und/oder weniger Aufwand bedeutet. Beispielitem: „Die Geheimhaltung meines Produkts bringt mir nichts.“

4.2.2 Qualitative Erhebung: Gründe für studentisch erstellte OER

In einem weiteren Item wurde mit einer offenen Frage abgefragt, wieso Studierende (und nicht nur Lehrende) OER bereitstellen können sollten. Hierbei war eine Antwort als Freitext (in Sätzen oder Stichpunkten) erforderlich.

Die qualitativen Daten wurden mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet. Da Antworten nicht nur in Satzform, sondern auch in Stichpunkten angegeben wurden, wurden inhaltlich verschiedene Teilaussagen als Analyseeinheit festgelegt. So waren unterschiedliche Kodierungen möglich, auch wenn die Aussagen im selben Satz vorkamen. Es wurden alle Aussagen der Studierenden im Datenkorpus für die Auswertung berücksichtigt.

Zunächst wurden die Antworten der Studierenden von einer Raterin und einem Rater unabhängig voneinander gesichtet. Im Sinne der induktiven Kategorienbildung wurde zu diesem Zeitpunkt sehr nah am Datenmaterial gearbeitet und es wurden vorläufige Kategorien gebildet. Aus diesen zwei verschiedenen Sets von Kategorien wurde ein Konsens gebildet, der alle genannten Aspekte der Studierenden erfasst und gleichzeitig in seiner Abstraktheit komplexe Themen übersichtlich zusammenfasst. An dieser Stelle wurden die Kategorien außerdem definiert und durch Ankerbeispiele charakterisiert (Tabelle 2).

Die Aussagen wurden nun ein zweites Mal den Kategorien zugeordnet. Dabei wurden im Prozess auch einzelne Kategorien in ihrer Definition verändert, umbenannt oder miteinander vereinigt. Im Anschluss fand ein letztes unabhängiges Rating statt, bei dem alle Aussagen den neun finalen Kategorien zugeordnet wurden. Für Fälle, die nach diesem Schritt noch nicht identisch kodiert waren, wurde anschließend von der Raterin und dem Rater ein Konsens gefunden, indem die Definitionen der Kategorien trennbar modifiziert wurden. Dies war insbesondere bei solchen notwendig, die eine kausale Beziehung bzw. inhaltliche Nähe zueinander aufwiesen.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen zu den untersuchten Motiven und Gründen der studentischen OER-Produktion beschrieben.

5.1 Quantitative Analyse

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (93.2 %) gab mindestens ein altruistisches Motiv zur Erstellung von OER als relevant an. Altruismus war somit die meistgenannte Motivation. Dabei war das mit 50 Zustimmungen am häufigsten bejahte Motiv „Teilen ist eine gute Sache“. Am zweithäufigsten (81.4 %) wurden persönliche Motive für die Erstellung von OER genannt. Knapp zwei Drittel (66.1 %) aller Befragten waren durch die Möglichkeit motiviert, Feedback auf ihr Produkt zu bekommen. Mindestens ein pragmatisches Motiv wurde von 78 % der Befragten angegeben. So sahen beispielsweise 37 Studierende keinen Sinn darin, ihr Produkt geheim zu halten. Nur 10.2 % der Studierenden kreuzten ein oder mehrere kommerzielle Motive an. Vier Studierende berichteten ausschließlich Motive einer Subskala ($n_{\text{Altruistisch}} = 3$; $n_{\text{Persönlich}} = 1$). Alle anderen Studierenden gaben mehrere relevante Motive aus verschiedenen Subskalen an. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der einzelnen Motivnennungen.

Tabelle 1: Zustimmung nach Motiv

Subskala	Item	n	%
Altruistische Motive	„Teilen ist eine gute Sache.“	50	84.7
	„Es fühlt sich gut an, dass andere etwas von meiner Arbeit haben.“	36	61.0
	„Es macht Spaß, gemeinsam OERs zu entwickeln und zu teilen.“	31	52.5
Kommerzielle Motive	„Wenn das Produkt bei anderen ankommt, könnte ich es überarbeiten und später kommerziell nutzen.“	5	8.5
	„Wenn ich mit der Idee meines Produkts an die Öffentlichkeit gehe, habe ich einen Marktvorteil.“	3	5.1
	„Wenn andere an dem Produkt weiterarbeiten, kann ich es später kommerziell nutzen.“	2	3.4
Persönliche Motive	„Man hat die Möglichkeit Feedback auf das eigene Produkt zu bekommen.“	39	66.1
	„Ich und mein Produkt werden öffentlich wahrgenommen.“	16	27.1
	„Vielleicht ergeben sich durch die Veröffentlichung zukünftige Projekte für mich.“	27	45.8
Pragmatische Motive	„Die Geheimhaltung meines Produkts bringt mir nichts.“	37	62.7
	„Ich kann selbst aus dem Produkt nicht mehr profitieren, aber vielleicht andere.“	30	50.8
	„Mein Produkt rechtlich zu schützen, würde sowieso nicht klappen.“	2	3.4

5.2 Qualitative Analyse

36 der befragten Studierenden formulierten Gründe, warum auch Studierende OER erstellen können sollten. Eine Antwort, die keinen inhaltlichen Bezug auf die Frage nahm und daher nicht zuordenbar war, wurde von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Nach inhaltlicher Separation der Antworten ergaben sich 64 Teilaussagen, die in die Inhaltsanalyse gingen. Diese wurden anschließend in neun Oberkategorien eingeteilt. Um das Ausmaß der Übereinstimmung zu quantifizieren, wurde Cohen's Kappa ($\kappa = \frac{p_0 - p_c}{1 - p_c}$) als Maß der Interrater-Reliabilität berechnet. Diese betrug $\kappa = 0.66$, was auf eine beachtliche Übereinstimmung hindeutet (Landis & Koch, 1977). In Tabelle 2 werden die Kategorien genannt, charakterisiert und durch Ankerbeispiele konkretisiert.

Tabelle 2: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Oberkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)
Partizipatives/inklusives Bildungsideal ($n = 19$)	Ziel einer demokratischen Bildung mit flachen Lehr-Hierarchien. Wissen wird für Personen innerhalb und außerhalb der Universität verfügbarer.	„Partizipation wird gefördert, da alles zugänglich [ist].“ „Stärkeres WIR im akademischen Bereich“
Innovativität/Förderung innovativer Ideen ($n = 10$)	Studierende entwickeln wertvolle innovative Ideen und schaffen Wissen.	„Um durch Kritik und Anregungen lernen zu können, vielleicht etwas weiterzuentwickeln und neue Ideen auszuarbeiten.“
Gesellschaftliche Einflussnahme ($n = 6$)	Studierende bringen ihr Wissen aktiv in gesellschaftliche Diskurse ein und machen auf Probleme aufmerksam.	„Die Studierenden sind auch eine große Gruppierung, um die Idee über die interkulturelle Nachhaltigkeit praktisch zu machen und [zu] verarbeiten.“
Perspektivendiversität ($n = 6$)	Das Vorhandensein von unterschiedlichen Perspektiven ist ein Mehrwert, den studentische OER ermöglichen.	„Studierende haben oft andere/alternative Sichtweisen als Lehrende.“
Expansion von Bildung ($n = 6$)	Die reine Menge an frei verfügbarem Wissen sollte so groß wie möglich sein.	„Je mehr Wissen verfügbar ist, desto besser.“
Wechselseitiger Nutzen ($n = 5$)	Der aktive, beidseitige Austausch von Wissen und Erfahrung, von welchem beide Seiten im Lehrkontext profitieren.	„Lehrende und Studierende können so voneinander profitieren.“
Zielgruppenorientierung -thematisch ($n = 5$)	Studierende wissen über die relevanten Themen ihrer Generation am besten Bescheid und können andere Studierende besser adressieren.	„Die Zielgruppe Studierende wird mehr angesprochen, wenn OERs auch von Studis kommen.“
Motivation/Wertschätzung ($n = 4$)	Veröffentlichung von OER verstärkt die Motivation von Studierenden, da die Arbeit mehr wertgeschätzt wird.	„[...] und nicht nur [eine] Seminarleistung erbracht wird, die dann eh keinen interessiert, weil sie irgendwo in der Schublade landet.“
Zielgruppenorientierung -sprachlich ($n = 3$)	Studierende verwenden einen weniger komplexen Sprachstil und erreichen somit auch weniger wissenschaftlich geprägte Leserinnen und Leser.	„evtl. nicht so starke Fachsprache → für jeden verständlich.“

Fast ein Drittel aller Teilaussagen wurde der Kategorie „Partizipatives/inklusives Bildungsideal“ zugeordnet. Das Bereitstellen von OER durch Studierende wurde somit von vielen Befragten in einem größeren bildungspolitischen Rahmen wahrgenommen: Studierende sahen darin eine Möglichkeit, bestehende Strukturen in der universitären Lehre zu verändern und Bildung partizipativer zu gestalten. Auch finanzielle Aspekte von Bildung (Psychologie-Studentin, 11. Semester: „Weil man für Wissen nicht bezahlen sollen muss!“) kamen in den Aussagen dieser Kategorie vor.

Innovativität bzw. die Förderung innovativer Ideen als Grund für studentische OER wurde am zweithäufigsten kodiert. Die Befragten schrieben Studierenden in zehn Teilaussagen ein hohes kreatives und innovatives Potential bei der Generierung neuer Ideen und Konzepte zu (VWL-Student, 3. Semester: „Die Diversität innovativer Gedanken steigt.“).

Die Oberkategorie „Zielgruppenorientierung“ wurde für die finale Kategorienbildung aufgeteilt in thematische und sprachliche Aspekte. Studierende gaben an, sich im Vergleich zu Lehrenden zum einen besser darin auszukennen, welche Themen die Studierendenschaft beschäftigen und wie diese diskutiert werden. Zum anderen können sie diese Themen mit weniger Fachsprache auch für Laien verständlich darstellen.

Die Kategorie „Perspektivendiversität“ und die Kategorie „Wechselseitiger Nutzen“ betrachten die Unterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Befragten gaben an, dass Studierende

biografisch eine nähere Verbindung zur Schule und dem Studium haben als Lehrende. Diese Unterschiede können aber ergänzend und nicht ausschließend verstanden werden.

In der Kategorie „Gesellschaftliche Einflussnahme“ wurden Aussagen zugordnet, die die studentische politische Stimme, ihr politisches Problembewusstsein sowie ihre Ressourcen im gesellschaftlichen Engagement adressieren (Psychologie-Studentin, 5. Semester: „Weil man so wirklich etwas bewegen kann“).

Weitere Gründe für studentische OER, die von den Befragten genannt wurden, reichten von der reinen Vermehrung von Wissen bis hin zu motivationalen Aspekten im Studium.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag gibt bislang ausstehende Antworten auf das Potenzial der im Zuge der Digitalisierung entstandenen Möglichkeiten der Implementierung von OEP in Lehrveranstaltungen durch die Verlagerung des Fokus auf Studierende in der OER-Produktion. Obwohl offene Praktiken wie OER und OEP Trendthemen dieser Zeit sind, ist der empirische Forschungsstand zu Praktiken, Gebrauch und Wirksamkeit spärlich (Bellinger & Mayrberger, 2019; Cronin, 2017; Deimann, 2018; Otto et al., 2021; Mayrberger, 2019). Insbesondere ist die Produktion und der Gebrauch von OER aufseiten der Lehrenden noch nicht weit verbreitet (Cronin, 2017; Deimann, 2018; Lechtenböcker, 2019; Mayrberger, 2019; Paskevicius, 2017; Rodés et al., 2019). Deshalb wird in der vorliegenden Studie der Fokus auf die Studierenden gelegt. Da sie stark mit der digitalen Welt verbunden sind (Watling, 2012) und ihre eigenen Präferenzen an Lehrmaterialien kennen (Deimann et al., 2015), könnten sie in einer Schlüsselposition sein und andere Motive oder Gründe haben, OER in einer Lehrveranstaltung zu erstellen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Mixed-Methods-Studie ergeben primär soziale Motive in der OER-Erstellung der Studierenden.

Die quantitativen Ergebnisse deuten darauf hin, dass Studierende vor allem altruistische Motive für die eigene OER-Produktion haben. Dies steht im starken Kontrast zu den Motiven der Lehrenden, die eher professionelle und kommerzielle Motive im Fokus haben (Green et al., 2018; Cronin, 2017). Lehrenden geht es in der OER-Produktion um die Verbesserung der eigenen Lehre (Green et al., 2018), einen erleichterten Zugang zu Lehr-Lern-Materialien (Green et al. 2018), die persönliche Weiterentwicklung der eigenen digitalen Kompetenzen (Cronin, 2017), die Verbesserung der eigenen Reputation (OECD, 2007) oder auch die spätere Vermarktung der eigenen OER (OECD, 2007; Sclater, 2010). Persönliche Motive wie die Möglichkeiten Feedback auf die eigene Arbeit zu erhalten als auch die öffentliche Wahrnehmung waren auch von Relevanz für die Studierenden. Ebenso wurden auch pragmatische Gründe wie die Sinnlosigkeit der Geheimhaltung der eigenen Arbeit sowie die eigene eingeschränkte Weiterverwertbarkeit benannt.

Das zentrale Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse zeigt, dass Studierende die eigene OER-Produktion primär mit einem partizipativen Bildungsideal begründen, was die Relevanz der Selbstbestimmung nach dem Modell der Partizipation (Mayrberger, 2019) in der Implementierung im Lehr-Lern-Szenario hervorhebt. Dies deckt sich auch mit dem Wunsch aufseiten der Lehrenden, die sich durch die Erstellung und Nutzung von OER das Etablieren einer offenen, partizipativen Lehr-Lern-Kultur erhoffen (Cronin, 2017; Green et al., 2018). Studierende schätzen ihre aktive Rolle in der OEP und betonen die damit verbundene soziale Gerechtigkeit, die auch in der Forschung zu der Implementierung von OEP diskutiert wird (Bali et al., 2020). Insbesondere der Fokus auf die inklusive Bildung und den damit verbundenen offenen Zugang zu Bildung für jede Person, unabhängig von seinem oder ihrem Status, haben für die Studierenden vorrangige Relevanz. Dies gilt insbesondere für den kostenlosen Zugang zu Bildungsinhalten sowohl für Studierende selbst als auch für Interessierte in der Gesellschaft. Dies untermauert die gesellschaftsbezogene Bedeutung von OER in Bezug auf finanzschwache Studierende (Hilton, 2020).

Außerdem betonen die Studierenden den Mehrwert der eigenen Innovativität und Wissensproduktion sowie der Perspektivendiversität – sowohl in der Studierendenschaft als auch im Kontrast zu den Lehrenden – in der OER-Produktion. Ganz im Sinne der konstruktivistischen Lehr-Lern-Philosophie befürworten die Studierenden die eigene Wissenskonstruktion im Lehr-Lern-Prozess. Sie verdeutlichen, dass ihre wissenschaftliche Arbeit weiterverwertet werden kann und sollte. Ihren Produkten kommt somit eine größere Bedeutung zu als der reinen Lernleistung, die nach Absolvierung „in der Schublade verschwindet“. Die Studierenden haben das Bedürfnis, dass ihre Arbeit öffentlich wahrgenommen wird und andere von ihrer Arbeit profitieren. Auf diese Weise können sie als Akteurinnen und Akteure in der Open Science-Bewegung aktiv werden. Ganz im Sinne der Wissenschaftskommunikation 3.0 (Hofmann, 2013) partizipieren die Studierenden aktiv am Wissenschaftsdialog. Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass die aktive Rolle Studierende motiviert. Sie betonen die Vorteile der eigenen gesellschaftlichen Einflussnahme und sehen in der Weiterverwertung und Nutzung eine Wertschätzung ihrer wissenschaftlichen Arbeit.

Des Weiteren bestätigen die Studierenden anhand ihrer Nähe zur Zielgruppe (sprachlich und thematisch) ihre Schlüsselposition in der OER-Produktion, was ihre Rolle als „Prosument:in“ untermauert (Deimann et al., 2015). Im Vergleich zu Lehrenden können sie die Interessen der Studierendenschaft besser einschätzen und andere Studierende sprachlich besser abholen. Auch hier werden die vorteilhafte Rolle und das Potenzial der Studierenden in der Wissenschaftskommunikation deutlich.

Die Aussagekraft der vorliegenden explorativen Analyse ist vor allem durch das kleine Sample an Studierenden einer Lehrveranstaltung und einer möglichen sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten limitiert. Für zukünftige Untersuchungen empfiehlt es sich, eine breitere Motivlage zu berücksichtigen. So wäre es beispielsweise denkbar, dass Studierende auch Motive berichten, die gegen die Implementierung von OEP sprechen, bzw. Gründe, die der Produktion von OER entgegenstehen. Dieser Aspekt war nicht Fokus der vorliegenden Untersuchung, könnte jedoch hilfreiche Erkenntnisse bezüglich möglicher Hürden in der Umsetzung von OEP mit sich bringen. Des Weiteren kann auch die Neuheit des Lehr-Lern-Szenarios zu einer Verzerrung geführt haben. Nicht nur der thematische Schwerpunkt „Nachhaltigkeit“, sondern auch der interdisziplinäre Ansatz sind für die Studierenden bisweilen unbekannt. Auch aufseiten der Lehrenden war die Umsetzung des interdisziplinären Lehr-Lern-Szenarios nur über das Zusammenwirken Lehrender unterschiedlicher Fachdisziplinen mit der damit verbundenen Mehrarbeit realisierbar. Hinzu kommt eine überfakultative finanzielle Förderung für die OER-Produktion, die die Implementierung einer „Media Expertise on demand“ zur Unterstützung in der Videoproduktion ermöglicht hat.

Folgt man der praktischen Implikation des vorliegenden Beitrags, so sollten Hochschulen das Potenzial ausschöpfen und Studierenden ermöglichen, OER zu produzieren. Dies setzt die Implementierung einer Open Policy auf Hochschulebene voraus (Mayrberger, 2019), da es auf Ebene der Lehrenden einen dringenden Bedarf an unterstützenden Maßnahmen in Bezug auf die Umsetzung von OEP gibt. Dementsprechend braucht es Trainingsangebote, damit Lehrende ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln können (Cronin 2017), sowie didaktische Angebote, damit Lehrende sich über Möglichkeiten der studentischen Partizipation informieren und geeignete OEPs für sich identifizieren können.

Literatur

- Bali, M., Cronin, C. & Jhangiani, R. S. (2020). Framing Open Educational Practices from a social justice perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 10 (1), 1–12. <https://doi.org/10.5334/jime.565>
- Beißwenger, A. (2010). *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren*. Nomos Ed. Fischer.
- Bellinger, F. & Mayrberger, K. (2019). Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext. *MedienPädagogik*, 34, 19–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.X>

- Braßler, M. (2024). Students' Digital Competence Development in the Production of Open Educational Resources in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 16, 1674. <https://doi.org/10.3390/su16041674>
- Braßler, M. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen – Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktionistischer Perspektive. In M. Braßler, S. Brandstädter & S. Lerch (Hrsg.), *Interdisziplinarität: Zur Bedeutung in der Hochschullehre* (S. 31–44). wbv Publikation.
- Braßler, M., Holdschlag, A. & van den Berk, I. (2017). *Nachhaltige Zukunftsperspektiven. Erstellung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre*. pedocs.
- Carey, T., Davis, A., Ferreras, S. & Porter, D. (2015). Using Open Educational Practices to support institutional strategic excellence in teaching, learning & scholarship. *Open Praxis*, 7(2). <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.2.201>
- Cronin, C. (2017). Openness and Praxis: Exploring the use of Open Educational Practices in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 15–34. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Deimann, M., Neumann, J. & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland - Bestandsaufnahme und Potenziale 2015: open-educational-resources.de*. Transferstelle für OER.
- Deimann, M. (2018). OER-Forschung – Warum es sie bisher nicht gab und wie sich das ändern kann. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 5, 70–75.
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber et al. (Hrsg.), *Organisation und Partizipation, Organisation und Pädagogik* (S. 177–186). Springer.
- Dos Santos, A. I. (2008). The discourses of OERs: How flat is this world? *Journal of Interactive Media in Education*, 2008(1), 11. <http://doi.org/10.5334/2008-11>
- Ebner, M., Köpf, E., Muuß-Merholz, J., Schön, M., Schön, S. & Weichert, N. (2015). *Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). Mapping OER Bildungsmaterialien gemeinsam gestalten*. Wikimedia Deutschland e.V. – Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens. <http://13t.eu/oer/images/band10.pdf>
- Ebner, M., Schön, S., Dennerlein, S., Edelsbrunner, S., Haas, M. & Nagle, W. (2021). Digitale Transformation der Lehre an Hochschulen – ein Werkstattbericht: Beitrag 3.41. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*: 94. Erg.-Lfg. Dezember 2021.
- Falconer, I., Littlejohn, A., McGill, L. & Beetham, H. (2016). Motives and tensions in the release of open educational resources: The UKOER program. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 92–105. <https://doi.org/10.14742/ajet.2258>
- Green, C., Illowsky, B., Wiley, D., Ernst, D., Young, L., Coolidge, A., DeRosa, R. & Jhangiani, R. (2018). *7 things you should know about Open Education: Policies*. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/eli7159.pdf>
- Haubner, T. & Hoyer, T. (2016). *OER, Creative Commons und tutoriy. Offene Bildungsmaterialien nutzen, erstellen und bearbeiten. Praktischer Leitfaden für Lehrende und Referendare*. tutoriy UG.
- Hilton, J. (2020). Open educational resources, student efficacy, and user perceptions: A synthesis of research published between 2015 and 2018. *Educational Technology Research and Development*, 68, 853–876. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09700-4>
- Hochschulforum Digitalisierung (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich* (Arbeitspapier No. 15). Hochschulforum Digitalisierung. <https://uhh.de/psk8d>
- Hofmann, A. C. (2013). *Wissenschaftskommunikation 3.0 — ein Plädoyer für eine vertikale Erweiterung des Wissenschaftsdialogs auf Studierende*. L. I. S.A. Das Wissenschaftsportal der Gerda-Henkel-Stiftung. http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/content.php?nav_id=4488
- Jung, I., Sasaki, T. & Latchem, C. (2016). A framework for assessing fitness for purpose in open educational resources. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0002-5>
- Kaatrakoski, H., Littlejohn, A. & Hood, N. (2017). Rethinking professional learning in higher education: a study on how the use of Open Educational Resources triggers the adoption of Open Educational Practice. *Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 12(2), 46–63.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.

- Lechtenböcker, J. (2019). Erstellung und Weiterentwicklung von Open Educational Resources im Selbstversuch. *Medienpädagogik*, 34, 101–117. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.03.02.X>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- OECD (2007). *Giving knowledge for free: The emergence of Open Educational Resources*. Centre of Educational Research and Innovation. <https://www.oecd.org/education/ceri/38654317.pdf>
- Otto, D., Schröder, N., Diekmann, D. & Sander, P. (2021). Offen gemacht: Der Stand der internationalen evidenzbasierten Forschung zu Open Educational Resources (OER). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1061–1085. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01043-2>
- Paskevicius, M. (2017). Conceptualizing Open Educational Practices through the lens of constructive alignment. *Open Praxis*, 9(2), 125–140. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.519>
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 613–658). Beltz PVU.
- Rodés, V., Gewerc-Barujel, A. & Llamas-Nistal, M. (2019). University teachers and open educational resources: Case studies from Latin America. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3853>
- Sclater, N. (2010). Open Educational Resources: Motivations, logistics and sustainability. In N. F. Ferrer & J. M. Alonso (Hrsg.), *Content Management for E-Learning*, Springer.
- UNESCO (2019a). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3>
- UNESCO (2019b). *Open educational resources*. <https://www.unesco.org/en/open-educational-resources>
- Watling, S. (2012). Student as producer and open educational resources: enhancing learning through digital scholarship. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(3), 1–7. <https://doi.org/10.11120/elss.2012.04030013>
- Wikimedia Deutschland (2016). *Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland*. Wikimedia Deutschland – Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens e.V.
- Zawacki-Richter, O. (2020). Halb zog sie ihn, halb sank er hin... Covid-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre? *Das Hochschulwesen*, 68(4 + 5), 1–8.

Autorin und Autor

Dr. Mirjam Braßler. Universität Hamburg, Institut für Psychologie, Hamburg, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0393-5966>; E-Mail: mirjam.brassler@uni-hamburg.de

Sven Schönig. Universität Hamburg, Institut für Psychologie, Hamburg, Deutschland; Orcid-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4234-770X>; E-Mail: sven.schoenig@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Braßler, M. & Schönig, S. (2024). Partizipative und wissenschaftskommunikative Chancen der Digitalisierung – Eine Mixed-Method-Studie zu studentischen Motiven in der eigenen Produktion von Open Educational Resources. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2410W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre